

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

Mesa 34: Modos del cuerpo: prácticas, saberes y discursos

Autor: Agustín Lescano.

Institución: GEEC (Grupo de Estudios en Educación Corporal), CIMeSC (Centro Interdisciplinario de las Ciencias Sociales), IdIHCS-CONICET (Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales), FaHCE (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), UNLP (Universidad Nacional de La Plata).

e-mail: agustinles@gmail.com

Resumen

“La cábala como forma paradigmática de gestionar el cuerpo”

Borges sostiene en su libro *Discusiones*, que no pretende vindicar la doctrina cabalista, sino los procedimientos hermenéuticos que realiza de los textos sagrados. Siguiendo ese camino se nos abre una línea de relación y por tanto de interpretación, con la forma de gestionar el cuerpo y las prácticas que con él se hacen.

No obstante, hay una posición epistemo-metodológica a considerar en el estudio de la gestión; la que piensa sobre el respeto a una tradición administrativa que niega el acceso a las fuentes, a las emergencias, a las procedencias, siendo ellas históricas-por ende políticas.

La “canonización” es el dispositivo que Agamben retoma de Overbeck a través de la cual la tradición impide el acceso a las fuentes. Entonces, ¿hay normas y reglas canónicas en la gestión de las prácticas corporales? ¿Las prácticas de la Educación Física sobre el cuerpo se rigen bajo la lógica cabalista y canónica, y por tanto, es imprescindible profanarlas?

El trabajo se mueve sobre los ejes de naturaleza, ser y esencia dados por la cábala, al tiempo que se los interpreta sobre el eje político brindado por una epistemología histórica.

1. La cábala

El pensamiento cabalista se sostiene sobre la existencia del ser. Un ser que se extiende desde los objetos hasta el lenguaje; pasan por allí, entre otras cosas: los gustos, las habilidades, el cuerpo, la inteligencia, el sexo. Pero este ser, esta esencia tiene una característica central: que ha sido creada por un ser superior, es decir, subyace la idea de perfección en donde la acción del hombre se limita a conocer esa perfección:

“... Dios dicta palabra por palabra, lo que se propone decir.¹ Esa premisa (que fue la que asumieron los cabalistas) hace de la Escritura un texto absoluto, donde la colaboración del azar es calculable en cero. La sola concepción de ese documento es un prodigio superior a cuantos registran sus páginas. Un libro impenetrable a la contingencia, un mecanismo de infinitos propósitos, de variaciones infalibles, de revelaciones que acechan, de superposiciones de luz ¿cómo no interrogarlo hasta lo absurdo, hasta lo prolijo numérico, según hizo la Cábala?” (Borges 1997:76).

Borges, no pretende vindicar la doctrina cabalista, sino los procedimientos hermenéuticos que realiza de los textos sagrados. Burlarse de esas operaciones es fácil, él procura entenderlas. ¿Para qué entenderlas? ¿Cuál es la ventaja de saber su funcionamiento? Que brinda una nueva interpretación entre la forma que se produce el saber y los procedimientos utilizados por los cabalistas para conocer el mundo:

“Estos procedimientos, como se sabe son la lectura vertical de los textos sagrados, la lectura llamada bouestrophedon (de derecha a izquierda, un reglón, de izquierda a derecha el siguiente), metódica sustitución de unas letras del alfabeto por otras, la suma del valor numérico de las letras, etc. (...) Es evidente que su causa remota es el concepto de la inspiración mecánica de la Biblia. Ese concepto, que hace de evangelistas y profetas, secretarios impersonales de Dios que escriben al dictado...” (Borges 1997:70).

Los procedimientos cabalistas derivan de un texto sagrado, pero ¿qué diferencia puede haber entre un texto sagrado -el cual supone que fue pensado, creado y dictado por un ser superior- y un texto profano? Nuevamente Borges explica esta diferencia a partir de la etimología de la palabra “clásico”: “tiene su etimología en *classis*: “fragata”, “escuadra”. Un libro clásico es un libro ordenado, como todo tiene que estarlo a bordo (...). Además un libro

¹ Orígenes atribuyó tres sentidos a las palabras de la Escritura: el histórico, el moral y el místico, correspondientes al cuerpo, al alma y al espíritu que integra el hombre; Juan Escoto Erígena, un infinito número de sentidos, como los tornasoles del pavo real (cfr. Borges 1997: 76).

clásico es un libro eminente en su género”, el Quijote, la Comedia, Fausto son libros clásicos dice él, pero nadie piensa que estos libros fuesen perfectos palabra por palabra. Borges sostiene que esas obras clásicas se las estudiaron y se las estudian de un modo histórico y se las sitúan dentro de un contexto; en cambio, el concepto de un libro sagrado, dice él, es del todo distinto (Borges 1998:125). Un libro sagrado tiene la característica de ser anterior a la lengua, “no se lo puede estudiar ni histórica ni filológicamente” dice Borges, porque es anterior a las personas, a la lengua en que está escrito y anterior al universo. Un libro sagrado es en sí mismo; se constituye por sus atributos, pero también constituye el mundo. “En un libro sagrado son sagradas no sólo sus palabras sino las letras con que fueron escritas. Ese concepto lo aplicaron los cabalistas al estudio de la Escritura” (ibíd.: 128). Nótese que en un texto sagrado no hay lugar para el azar, para las condiciones de posibilidad, para lo casual diría Borges: “... el Espíritu Santo condescendió a la literatura y escribió un libro. En ese libro, nada puede ser casual. En toda escritura humana hay algo casual” (ibíd.: 129).

Hay otra característica de los libros sagrados, que las letras que conforman cada una de las palabras son anteriores a las palabras, “... las letras fueron los instrumentos de Dios, no las palabras significadas por las letras. Es como si se pensara que la escritura (...) fue anterior a la dicción de las palabras” dice Borges, nada es casual en la Escritura, todo tiene que ser determinado (ibíd.: 130). Véase el ejemplo de Borges sobre el estudio de la escritura de la Biblia:

*“Se dice, por ejemplo, que empieza con la letra **bet**, inicial de **Breshit**. ¿Por qué dice “en el principio, creó dioses los cielos y la tierra”, el verbo singular y el sujeto en plural? ¿Por qué empieza con la **bet**? Porque esa letra inicial, en hebreo, debe decir lo mismo que **b** -la inicial de **bendición**- en español, y el texto no podía empezar con una letra que correspondiera a una maldición; tenía que empezar con una bendición. **Bet**: inicial hebrea de **brajá**, que significa bendición”* (ibíd.: 129).

Se crea toda una doctrina en el estudio de los libros sagrados, hay una escritura cifrada por otras letras que remiten a la inicial de otras palabras, por números, por otros alfabetos; se forma toda una criptografía -dice Borges- y se inventan diferentes leyes para leerla.

Si la doctrina cabalista se sostiene sobre la existencia del ser -como decíamos en el inicio-, además es un sistema de pensamiento que pretende tener un conocimiento completo, trascendente y acabado de todo, del mundo:

*“El curioso **modus operandi** de los cabalistas está basado en una premisa lógica: la idea de que la Escritura es un texto absoluto, y en un texto absoluto nada puede ser obra del azar” (ibíd.: 131).*

El “*modus operandi*” busca un signo entre la cosa y la palabra que indicará la unidad del objeto o lo que el objeto es en términos absolutos.

2. El ser, la esencia, la unidad

La cábala plantea un descubrimiento sobre los objetos a partir del conocimiento del signo. Es necesario descubrirlo para saber la esencia, el ser de las cosas. En el signo es en donde se encuentra la unidad del objeto. La idea de unidad se sostiene en anclar el signo a alguien o a algo bajo el pensamiento de que existe una esencia natural. Es por el signo alojado en la interioridad, la esencialidad o la sustancialidad del objeto, que se obtiene la información necesaria para saber lo que es y por lo tanto hacer. Agamben siguiendo el tratado de Paracelso, explica que la episteme es sostener la idea de que todas las cosas llevan un signo que manifiesta y revela sus cualidades invisibles. Citando a Paracelso argumenta:

“Nada es sin un signo puesto que la naturaleza no deja salir nada de sí, signar lo que en ello se encuentra. No hay nada exterior que no sea anuncio de lo interno y a través de los signos el hombre puede conocer aquello que ha sido signado en todas las cosas” (Agamben 2009:47).

Es por el signo encontrado y materializado en la naturaleza que se establece la unidad. Foucault muestra tres versiones en *Las palabras y las cosas*:

1. *“En el siglo XVI, se consideraba que los signos habían sido depositados sobre las cosas para que los hombres pudieran sacar a la luz sus secretos, su naturaleza o sus virtudes; pero este descubrimiento no era más que el fin último de los signos, la justificación de su presencia (...). Y si Dios usa todavía signos para hablarnos a través de la naturaleza, se sirve de nuestros conocimientos y de los enlaces que se establecen entre las impresiones a fin de instaurar en nuestro espíritu una relación de significación” (2008:75).*

2. *“El signo forma enlace con lo que significa (...). Sin embargo, para que un elemento de una percepción pueda convertirse en signo, no basta con que forme parte de ella; es necesario que se lo distinga a título de elemento y se lo separe de la impresión global a la que está confusamente ligado (...), es necesario que ésta sea dividida, que la atención se dirija a una de esas regiones enmarañadas que la componen y que la aísle” (2008:77).*

3. El signo puede tomar los dos valores de la naturaleza y la convención. (...) si es natural, el signo no es más que un elemento extraído de las cosas y constituido en tanto signo por el conocimiento; (...) cuando se establece un signo de convención, siempre se puede (y en efecto se debe) escogerlo de tal modo que sea simple, fácil de recordar, aplicable a un número indefinido de elementos, susceptible de dividirse él mismo y de recomponerse” (2008:78:).

Se logra una epistemología lineal que se basa en una ciencia general del orden, la cual sostiene la existencia de una identidad natural establecida por una teoría de los signos, dando por resultado la unidad y la representación. Dice Foucault que hay un “proyecto de una ciencia general del orden, teoría de los signos que analiza la representación, disposición en cuadros ordenados de las identidades y de las diferencias” (2008:88). Las ciencias del orden se componen de “naturalezas simples” y “representaciones complejas”; para el ordenamiento de las “naturalezas simples”, sostiene Foucault, se recurre a la mathesis cuyo método universal es el álgebra. Para ordenar las “representaciones complejas” se constituye una taxinomía que instaura un sistema de signos. Su relación se encuentra, explica Foucault, en que las representaciones deben poder analizarse en términos de naturalezas simples, de allí como lo complejo se hace simple, como la taxinomía se vincula con la mathesis y a la inversa -particularizar en simple o sencillo aquello general- (2008:88-89).

Se sostiene en la idea de la unidad una relación de causa y efecto entre las “naturalezas simples” y las “representaciones complejas”. Conociendo cuál es la naturaleza del objeto, conociendo su signo -el cual siempre es interior, es decir, el signo siempre está en el organismo o en la mente de la persona o individuo u hombre- podremos saber a partir de una continuidad del ser qué tenemos que hacer. Cada vez que se presenta el ‘ser’ siempre vamos a encontrarnos con un ‘deber ser’. La unidad aparece en una taxinomía que busca y piensa encontrar los signos que representan las esencias de los objetos o de la sociedad con las mismas distribuciones y el mismo orden que posee la naturaleza.

3. La taxonomía y la negación de la cultura

El problema que se presenta por la perspectiva cabalista, por la unidad, por la taxonomía² es: ¿cómo entra en juego el estatuto cultural, el estatuto del otro, la estructura lógica y simbólica? Existe una negación a cada una de estas cosas o un reduccionismo que cierra el pensar problemáticamente, porque la dimensión postulada es que las cosas son o no son de una determinada manera. Se entiende que hay un determinismo que atraviesa la cultura, el

² La taxonomía es una parte de la historia natural que se ocupa de la clasificación de los seres.

otro y la estructura lógica-simbólica. De la misma forma se logra negarlos (la cultura, el otro y la estructura lógica-simbólica), al reafirmar la búsqueda del signo que hay que descifrar cuando la enseñanza por objetivos examina en los niños alguna propiedad que sea indicadora o que marque el recorrido a seguir.

La enseñanza que centra su idea en que los objetivos están en alguna propiedad que hay que descubrir opera con las ‘taxonomías’, se crean ‘taxonomías de objetivos educativos’. Éstas sirven para jerarquizar los tipos de aprendizajes utilizando como base a la psicología conductista. Hay diferentes pasos a seguir para establecer la taxonomía y el tipo de aprendizaje (intelectual, afectivo o motor) que ‘conducirá’ al tratamiento adecuado. Los objetivos que indican lo que hay que aprender están comprendidos en las taxonomías, ellas se ocupan de lograr precisión, claridad y especificidad sobre las actividades bajo la idea de las ciencias del orden. En términos epistemo-metodológicos -siguiendo a Foucault- se procede desechando los saberes comunes en primer ‘orden’, luego se jerarquizan en concretos (menos importantes) y en abstractos (más importantes), en tercer ‘orden’ hay una centralización piramidal y por último es la ciencia quien dice lo que hay que hacer -es la ciencia la que ordena-.

Decíamos que la taxonomía cobra autoridad al establecer como base de partida a la psicología, pero se plantea y se propone una base de partida que no se discute, sostiene Gimeno Sacristán. Ellas establecen una jerarquía en los tipos de aprendizajes “desmenuzando el contenido de destrezas complejas”:

“El análisis de tareas (...) nos dirá qué tipo de aprendizaje está implicado en cada tarea concreta. Cuando cada situación de entrenamiento o destreza particular se haya analizado sabremos qué tareas están implicadas. (...) el procedimiento para saber qué es lo que hay que enseñar nos llevará también al procedimiento de cómo enseñarlo” (Gimeno Sacristán 1986:40-41).

En términos operativos: primero se especifican los objetivos que suelen estar divididos en períodos concretos de edades en términos de conductas observables; segundo se realiza a los niños una evaluación previa o diagnóstica en función de los objetivos determinados con anterioridad; tercero se lleva adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje seriado o graduado en virtud del período concreto y del lugar ocupado en ese período, al mismo tiempo se realiza una evaluación de seguimiento para ir sabiendo cómo es su transcurso; cuarto y último se realiza una evaluación de resultados que tendrá por finalidad corroborar el objetivo especificado en el primer paso, si hay relación de causalidad en las conductas observadas con las que fueron propuestas inicialmente se puede decir que hubo aprendizaje.

La enseñanza por objetivos -o actualmente por competencias- y sus taxonomías sostienen un ordenamiento por una estructura natural que deja afuera todo un orden simbólico dado por la cultura histórica por ende política. Siguiendo a Borges, hay una vindicación de la interioridad o sustancialidad para indicar el ‘ser’. Se logra un conocimiento acabado cuando se puede descifrar aquello que ha sido signado en los objetos, por lo que se pretende aspirar a un saber absoluto (diríamos con Agamben: sagrado, improfanable de su uso habitual) sin lugar para el azar y sin lugar para el pensar políticamente la gestión del cuerpo.

4. La gestión paradigmática del cuerpo

Cuando pensamos en la gestión del cuerpo, estamos haciendo referencia a los diferentes programas y políticas que se piensan para organizar una práctica corporal. Metodológicamente proponen cuantificar, calificar y controlar la gestión del cuerpo; como sostiene Foucault en *Vigilar y Castigar* (2005:175), hay un trabajo minucioso y detallado sobre el tiempo y el espacio para enderezar las conductas o racionalizar -sobre una supuesta naturaleza- las acciones de los individuos, con el objetivo de retirar mejor y sacar más provecho de la población a la que se le dirige la política.

Hay dos formas generales de pensar las prácticas de gestión al igual que la constitución del saber disciplinar; aquellas que se vinculan estrictamente con la naturaleza y otras que se vinculan con la política y la historia. Las primeras, que suponen la existencia de una naturaleza en las cosas, son las que operan en las prácticas de la Educación Física y tienen por finalidad universalizar a partir de las normas que la naturaleza dicta. La Educación Física supone la educación de la naturaleza; tradicionalmente se ha ocupado por medio del movimiento -entendiendo a éste como su objeto de estudio- a brindar una educación para la salud, para lo cognitivo o para formar un hombre integral. En ninguna ocasión se ha ocupado de enseñar a usar el cuerpo, ni a generar deseos o satisfacciones por las prácticas corporales. Por otra parte, ha elaborado sus propuestas a través de dos vías: una partiendo del saber que otras disciplinas generan logrando una práctica aplicativa; la otra sosteniendo leyes universales que pueden ser aplicadas en todas las personas por igual, borrando las particularidades y el contexto histórico-por ende político- en el que se llevan adelante las prácticas. Las segundas, que suponen un orden simbólico desde lo que los sujetos construyen, son las que operan en las prácticas de la Educación Corporal y tienen por finalidad particularizar a partir de los significantes que se organizan en la cultura. Las dos plantean métodos y metodologías distintas; por lo tanto, políticas, programas y gestiones del cuerpo diferentes; pero el problema se encuentra en las tensiones y sistemas de poder, saber y verdad que se establecen para llevar adelante estas prácticas.

La Educación Física gestada en el contexto del humanismo -como casi todas las disciplinas vigentes- no escapa a los procedimientos de individualización que se proponen. Piensa bajo la lógica científica y racional, que calcula y regula lo normal y lo anormal, al mismo tiempo que calcula y regula los *criterios* de normalidad y anormalidad. Así, -bajo la lógica foucaultiana- se permite una visibilidad sobre los individuos que los diferencia, los sanciona y homogeniza.

Si la Educación Física se rige bajo la episteme de la ciencia moderna, connotando la lógica humanista como rectora de las prácticas, lo que se establece es un orden empírico fijo, real y natural. “El trabajo de la ciencia es identificar la naturaleza de cada especie de objeto del conocimiento, separando lo que es esencial y fijo (la sustancia) de lo que es accidental y variable”. (Marradi, Archenti, Piovani 2007:17) Una vez que se “identifica la naturaleza” sólo resta formular y controlar la práctica. Hay una relación de aplicación y totalización de la teoría sobre la práctica. Se establece una jerarquía en los dominios y el saber queda siempre del lado de la teoría, en el lado de la práctica están aquellos que ejecutan. El problema es que al mismo tiempo hay teorías y filósofos que explican el por qué de ese orden y de ese método y no otro. Dice Foucault analizando las ciencias modernas y el humanismo: “...las teorías científicas o las interpretaciones de los filósofos explican por qué existe un orden en general, a qué ley general obedece, qué principio puede dar cuenta de él, por qué razón se establece este orden y no aquel otro”. (Foucault 2008:5-6) Esta episteme dada por el empirismo y la ciencia moderna busca en sus objetos las esencias, los signos que permiten establecer un orden para luego predecir y prescribir las formas de realizar las prácticas. Nuevamente Foucault citado por Castro, “Lo que me aterra del humanismo es que presenta una determinada forma de nuestra ética como un modelo universal válido para cualquier tipo de libertad”. (Castro 2004:175)

5. Conclusión: ¿la gestión del cuerpo por fuera del pensamiento cabalista paradigmático?

Buscamos problematizar una epistemología interpretativa y política, para dar lugar a la diversidad de las prácticas y a la particularidad de los sujetos. Este corrimiento implica pensar las prácticas por fuera del ‘ser’ y el ‘deber ser’, dando lugar a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las prácticas que hacen posible una determinada verdad? El pasaje cambia el orden analítico, por ende, cambia la posición epistemológica y de método en la gestión del cuerpo.

Entendemos urgente recuperar un trabajo que convoque al sujeto, no a partir de lo orgánico, de lo natural de los signos o las taxonomías; sino a partir de lo que cada aprendiz y maestro signifiquen en la práctica, en función de los saberes que otorgan sentido a lo que quieren hacer. Lo que implica pensar que el aprendiz, siempre se encuentra entre las

demandas, los deseos y el saber que el maestro pone en juego para movilizarlo a una Educación Corporal.

Pensar la gestión del cuerpo bajo la lógica interpretativa, política y simbólica que sostiene la Educación Corporal implica pensar en cómo se puede utilizar el cuerpo al mismo tiempo que se lo cuida, se mejora, se adapta a sus motivaciones y necesidades con sus posibilidades y limitaciones. Todas las prácticas corporales pensadas desde esta perspectiva, buscan brindar un saber del propio cuerpo, enseñar a “hacer con el cuerpo”.³ Hay un orden simbólico que los sujetos construyen y la Educación Corporal tiene por finalidad particularizar la enseñanza a partir de los significantes que se organizan en la cultura. A la inversa de la Educación Física, que tiene por finalidad universalizar a partir de las normas que la naturaleza dicta y particularizar el contenido en etapas; la Educación Corporal universaliza para brindar a todos la misma posibilidad y particulariza a los sujetos en relación con las tensiones que se producen en todo proceso de gestión corporal.

En síntesis lo que se busca con la Educación Corporal es abandonar una perspectiva de gestión sesgada por las ideas de: naturaleza, designios, dones, continuidades, universales, signos, taxonomías, leyes, representaciones. Por lo tanto -nuevamente- no se quiere establecer generalidades o periodos de edades óptimos, sino lo que se pretende es dar lugar a la diversidad de las prácticas y a la particularidad de los sujetos.

Una Educación Corporal supone un sujeto en sus programas, políticas y gestiones del cuerpo sobre el cual es preciso tensionar; pero una tensión que sea producto de la convicción y apropiación de lo in-corporado, de lo hecho cuerpo, en donde cada caso particular pueda construir e interpretar su lugar en la gestión del cuerpo por ser un proyecto atrayente y cómodo en términos significantes.

3 Giraldes, M., “Los maestros del cuerpo deberíamos ser pensadores de la cultura”, en *Cuerpo & Mente en Deportes*, año 18, N° 228, Buenos Aires, Gie Editores, 2006.

Bibliografía

- AGAMBEN, G., *Signatura rerum. Sobre el método*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo 2009.
- BORGES, J., L., “La cábala” en *Siete noches*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, págs. 123-139.
- BORGES, J., L., “Una vindicación de la cábala” en *Discusión*, Salamanca, Biblioteca Borges-Alienra Editorial, 1997, págs. 70-76.
- CASTRO, E., “Humanismo”, en *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Prometeo, Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, 2004.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, *Didáctica y curriculum*, México, Nuevomar, 1988.
- FOUCAULT, M., *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.
- *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2005.
- GIMENO SACRISTAN, J., *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Ediciones Morata, 1986.
- GIRALDES, M., “Los maestros del cuerpo deberíamos ser pensadores de la cultura”, en *Cuerpo & Mente en Deportes*, año 18, N° 228, Buenos Aires, Gie Editores, 2006.
- MARRADI, A., ARCHENTI, N., y PIOVANI, J., “Tres aproximaciones a la ciencia”, en *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Emecé, 2007, págs. 17-27.
- STAVRAKAKIS, Y., *Lacan y lo político*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2007.
- STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata, 1991.